

Identität und Deutschunterricht

Mit Beiträgen von

H. Herwig, R. Messner, G. Neuner,
P. Rusterholz, G. Schachtschabel,
B. Schiltz, K. H. Spinner

Herausgegeben von

KASPAR H. SPINNER



VANDENHOECK & RUPRECHT IN GÖTTINGEN

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Identität und Deutschunterricht / mit Beitr. von H. Herwig... Hrsg. von
Kaspar H. Spinner. – Göttingen : Vandenhoeck und Ruprecht, 1980.
(Kleine Vandenhoeck-Reihe ; 1465)

ISBN 3-525-33450-8

NE: Spinner, Kaspar H. [Hrsg.]; Herwig, Henriette [Mitverf.]

Kleine Vandenhoeck-Reihe 1465

Umschlag: Hans-Dieter Ullrich. – © Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen
1980. – Alle Rechte vorbehalten. – Ohne ausdrückliche Genehmigung des
Verlages ist es nicht gestattet, das Buch oder Teile daraus auf photo-oder
akustomechanischem Wege zu vervielfältigen.

Gesamtherstellung: Verlagsdruckerei E. Rieder, Schrobenuhausen

KASPAR H. SPINNER

IDENTITÄTSGEWINNUNG ALS ASPEKT DES AUFSATZUNTERRICHTS

I. Problemstellung

Die Aufsatzdidaktik der siebziger Jahre ist vom kommunikationsorientierten Ansatz des Deutschunterrichts¹ geprägt gewesen; er ist die Antwort auf jene Kritik, die den tradierten Aufsatzformen wie Beschreibung, Erlebnisauflatz, Besinnungsaufsatz usw. den mangelnden Bezug auf reale, außerschulische Verwendungszusammenhänge vorgeworfen hat. So haben zunehmend Textsorten wie Brief, Bewerbungsschreiben, Lebenslauf, Anzeige, Protokoll, Aufruf Eingang in den Unterricht gefunden, denn sie ermöglichen, die Intentionen des Schreibenden, den Adressaten und die situativen Bedingungen klar zu definieren, so daß aus der Funktion – und nicht aus literarisch geprägten Stilnormen – die Kriterien für die jeweilige Textgestaltung gewonnen werden können. Wenn sich ein Schüler vergegenwärtigen kann, für wen er schreibt und was er damit in einem bestimmten Handlungszusammenhang erreichen will, erscheinen ihm die geforderten Schreibleistungen nicht mehr von außen aufgesetzt, wie das der Fall ist, wenn ihm ein Schema für den Aufbau eines dialektischen Besinnungsaufsatzes oder Stilregeln für eine lebendige Erlebnis erzählung gegeben werden. So scheint mit dem kommunikationsorientierten Ansatz das leidige alte Problem mit der fehlenden Motivation beim Aufsatzschreiben, der Beliebigkeit der Themen, der Lebensferne der Schreibanlässe und der Willkürlichkeit der Beurteilung ausgeräumt und ein realitätsnäheres Unterrichtskonzept gewonnen zu sein. Manche Unterrichtserfahrung hat in der Tat gezeigt, wie befreiend es für Schüler sein kann, wenn sie sich beim Schreiben einen Adressaten vorstellen können, und wie viel leichter es für den Lehrer ist, vom Funktionszusammenhang her dem Schüler zu erklären, warum die eine Formulierung mehr, die andere weniger geglückt ist.

Dennoch hat der kommunikationsorientierte Aufsatzunterricht die

geweckten Erwartungen in der Praxis nur zum Teil erfüllt. Nach wie vor pflegen Schüler das Schreiben als lästig zu empfinden, und mehr denn je erliegen Lehrer der Versuchung, die Schreibaktivitäten im Unterricht auf ein Minimum zu reduzieren. Bei der Suche nach Gründen für den Schreibverdruß, den auch der veränderte Aufsatzunterricht erzeugt hat, wird man auf den übergreifenden didaktischen Rahmen Bezug nehmen müssen²: Der kommunikationsorientierte Deutschunterricht ist geprägt von einer didaktischen Grundkonzeption, die sich einseitig an den von außen an das Individuum herangebrachten, von der Gesellschaft gesetzten Anforderungen ausrichtet und die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen in erster Linie als einen Prozeß der Aneignung gesellschaftlich notwendiger Qualifikationen sieht. Wenn die Lernziele im Rahmen der Curriculumtheorie hergeleitet werden aus konkreten Lebenssituationen und den Qualifikationen, die zu ihrer Bewältigung erforderlich sind, so wird daran die zweckrationale Ausrichtung ebenso deutlich wie in der weitgehenden Ersetzung der Entwicklungspsychologie durch die Sozialisationstheorie. Die Heranwachsenden erfahren bei so begründeter Lernplanung Schule immer nur als die Institution, die gesellschaftliche Anforderungen an sie heranträgt, als Sozialisationsagentur, die das Rollenverhalten vermittelt, welches für diese Gesellschaft notwendig ist. Der kommunikationsorientierte Aufsatzunterricht folgt solcher Ausrichtung insofern, als bei ihm die zu erwerbenden Schreibqualifikationen ausschließlich von den realen Verwendungszusammenhängen geschriebener Texte hergeleitet werden. Wenn dagegen nicht nur von äußeren Erfordernissen ausgegangen wird, sondern auch die Ich-Entwicklung der Heranwachsenden für die Unterrichtsgestaltung leitend sein soll, wird man zusätzliche Begründungszusammenhänge für das Schreiben in der Schule berücksichtigen müssen. Sie sollen hier ausgehend von Überlegungen zum Verhältnis von Identitätsgewinnung und Sprachfähigkeit entwickelt werden.³

II. Grundsätzliches zu Identität und Sprache

Ich-Identität wird in neueren Identitätstheorien gewöhnlich doppel­seitig gesehen: als soziale (oder Rollen-) und als persönliche Identität.⁴ Die soziale Identität stellt sich her durch die Erfüllung gesellschaftlich bereitgestellter Rollenerwartungen. »Er ist ein richtiger

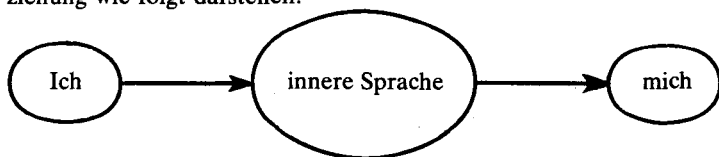
Lehrer«, »Er bewegt sich im Show-Geschäft wie ein Fisch im Wasser«, »Er geht ganz in seiner Funktion als Vorsitzender des Vereins auf« sind Sätze, die soziale Identitäten bezeichnen. Die moderne Gesellschaft zeichnet sich dadurch aus, daß das einzelne Individuum viele Rollen zu übernehmen hat: Als Staatsbürger, als Berufstätiger, als Vater, als Autofahrer usw. ist der einzelne immer wieder je anderen Anforderungen ausgesetzt. Mancher fühlt sich tatsächlich in den verschiedenen Rollen immer wieder als ein anderer Mensch oder sieht sich aufgesplittert in bloß noch als Masken empfundene Identitäten. – Neben dem Bestreben, sich in Rollen hineinzufinden, will sich der einzelne seiner selbst aber auch als Einheit gewiß sein und sich persönliche Identität verschaffen. Er distanziert sich von seinen Rollen, indem er sie zu interpretieren weiß und sich als mehr denn als bloße Funktion vorgegebener Situationen begreift. Entwicklungslogisch (die Entwicklungslogik beschreibt die notwendige, d. h. nicht umkehrbare Abfolge von Entwicklungsstufen, ohne diese von vornherein auf bestimmte Altersstufen zu beziehen) ist der Gewinn dieser persönlichen Identität die spätere Stufe im Vergleich zur Rollenidentität, weil sie auf der Abgrenzung von sozial vorgegebener Identität beruht. Dies läßt sich phylogenetisch und ontogenetisch plausibel machen: Dem Tier kann noch kaum persönliche, sehr wohl aber soziale Identität zugeschrieben werden, und das Kind richtet sein Interesse vor allem darauf, sich (etwa im Spiel) soziale Identitäten zu erschließen, während sich der pubertierende Jugendliche in erster Linie – oft krisenhaft – seiner persönlichen Identität zu vergewissern sucht.

Die Sprache als das hauptsächliche Mittel gesellschaftlicher Verständigung spielt bereits für die Gewinnung sozialer Identität eine entscheidende Rolle und kann, da sie auf Konvention beruht, dem Individuum besonders deutlich machen, daß ohne Unterwerfung unter die vorgegebenen willkürlichen Normen gesellschaftliches Zusammenleben nicht möglich ist. Der kommunikationsorientierte Deutschunterricht hat entsprechend sein Hauptziel darin gesehen, die Heranwachsenden in der Aneignung des sprachlichen Rollenverhaltens zu unterstützen. Noch grundlegender freilich ist die Sprachfähigkeit für die Gewinnung der persönlichen Identität. Damit ein Individuum sich seiner selbst bewußt wird und so die Voraussetzung für persönliche Identität schafft, muß es sich von seinem eigenen Ich-Sein distanzieren können. Möglich ist ihm dies durch die dem Menschen zur Verfügung stehende Zeichenfähigkeit: das gelebte Ich-Sein kann im Bewußtsein

repräsentiert (symbolisiert) und damit interpretiert werden. Als grundlegendes Zeichensystem des Menschen bildet die Sprache das Hauptmodell für die Entwicklung solcher Ich-Bewußtheit. Ohne daß die umstrittene Problematik des Verhältnisses von Denken und Sprechen aufgerollt zu werden braucht, wird man deshalb davon ausgehen müssen, daß der Spracherwerb eine entscheidende Stützung des Identitätsprozesses darstellt und daß daher ein Deutschunterricht, der Sprache nur als kommunikatives Werkzeug im Rahmen situativen Handelns im Auge hat, dem Schüler wenig Hilfe zur Entwicklung von Selbstreflexion und Selbstgewißheit geben kann und damit kaum zur Identitätsbildung beiträgt. Kommunikation und Selbstreflexion dürfen freilich auch nicht als reine Gegensätze betrachtet werden, vielmehr baut letztere auf der Aneignung der äußeren Welt auf und stellt eine Erweiterung der kommunikativen Funktion dar; sie kann eine Kommunikation genannt werden, bei der an die Stelle eines äußeren kommunizierten Sachverhalts und eines anderen Menschen als Adressaten das eigene Ich tritt. Deshalb sei hier die genauere Entfaltung der kognitiven Identitätsdimensionen ausgehend von einem einfachen Kommunikationsmodell entwickelt, indem die einzelnen Faktoren durch Funktionen des Ich ersetzt werden.

III. Ein Modell des Ich-Bewußtseins

Grundlage der gängigen Kommunikationsmodelle ist die Sender-Empfänger-Beziehung. Bewußtheit (als Voraussetzung der Selbstbewußtwerdung) kann verstanden werden als eine an das eigene Ich gerichtete Kommunikation, wie das in den sprachlichen Formulierungen »Ich werde/mache *mir* bewußt«, »Ich erinnere *mich*«, »Ich frage *mich*« usw. zum Ausdruck kommt. Mit solchen Bewußtseinsakten wird das unmittelbare, fortlaufende Reagieren auf die Umweltreize unterbrochen, in ihnen wird der Mensch zum bewußt fühlenden, denkenden und wollenden Wesen. Im Schaubild läßt sich diese Grundbeziehung wie folgt darstellen:



Bezogen auf den Spracherwerb kann diese Grundfunktion als das Verinnerlichen des Selbstgesprächs aufgefaßt und deshalb ein monologisches Sprechdenken genannt werden.⁵ Dabei handelt es sich weniger um eine ausformulierte als um eine reduzierte Sprache, die sich nur in bestimmten Fällen wieder in voller Worthaftigkeit und Grammatikalität äußert, wie plötzliche Selbstgespräche in schwierigen Situationen dokumentieren können. Der Schritt zur Selbstbewußtheit erfolgt, wenn im sprechenden Reflexionsakt das eigene Ich thematisch wird, das *Ich* also *sich seiner selbst* bewußt wird. Dabei lassen sich drei Erscheinungsformen des thematisierten Ich unterscheiden:

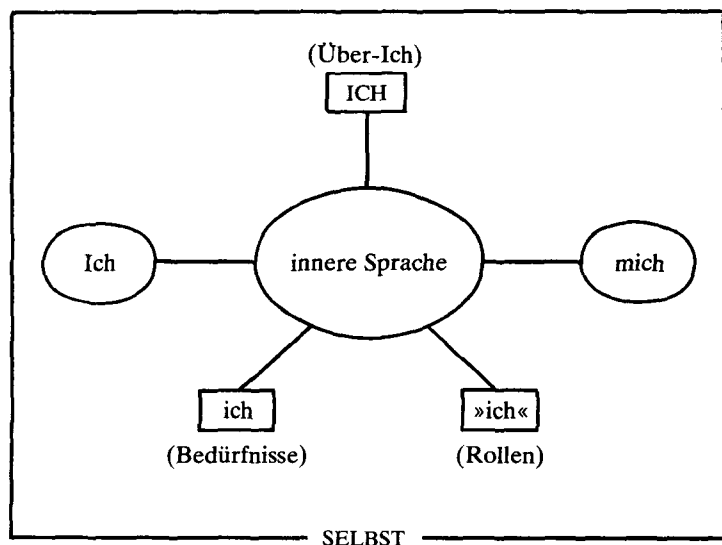
1. Die Bewußtheit kann sich auf das eigene *Rollenverhalten*, die soziale Identität richten: Ich frage mich z. B., wie ich mich in einer fremden Gesellschaft benehmen soll oder ob ich mit meinem Auftreten bei meinen Kameraden ankomme. Solche Reflexionsakte begründen die Fähigkeit zur Rollendistanz und stellen den grundlegenden Akt in der Gewinnung persönlicher Identität dar. Mit ihnen werden die sozialen Identitäten interpretiert und Entscheidungen in bezug auf die Erfüllung oder Verweigerung von Rollenerwartungen getroffen. Selbstbewußtheit als Voraussetzung persönlicher Identität setzt in diesem Sinne also soziale Identitäten voraus.

2. Nicht nur als Rollen-Ich kann sich das Ich thematisieren, sondern auch als ein Ich, das *Bedürfnisse* in Situationen einbringt, das Wünsche hat, Enttäuschungen erfährt. In dieser mehr affektiv begründeten Ich-Instanz wird oft der eigentliche Kern der persönlichen Identität gesehen, weil von ihr der Widerstand gegenüber gesellschaftlichen Zwängen auszugehen pflegt. Im Freudschen Modell wäre ihr das Es gleichzusetzen, hier soll sie das Bedürfnis-Ich genannt werden.

3. Eine dritte Dimension der Selbstbewußtwerdung ergibt sich durch den Umgang mit den eigenen *Werteinstellungen*; er findet z. B. statt, wenn man sich überlegt, ob man dies oder jenes verantworten kann, ob es richtig sei, einen Menschen in bestimmter Weise zu beurteilen usw. In Freudscher Terminologie handelt es sich hier um das Über-Ich. Es ist mit dem Rollen-Ich nicht identisch, da es nicht bloß eine Verhaltenserwartung oder ein tatsächliches Rollenverhalten, sondern interiorisierte abstrakte Wertorientierungen darstellt. Im Unterschied zu den Normen, die das Rollenverhalten steuern, sind die Wertorientierungen weitgehend rollenunspezifisch und ermöglichen so, daß sich das Ich mit ihrer Hilfe in unterschiedlichen Situationen nach konstanten Prinzipien verhalten kann. Entwicklungslogisch ge-

sehen geht die Rollenorientierung dem Wertbewußtsein voraus, was im Unterricht daran deutlich wird, daß in unteren Klassen sehr wohl eigenes Rollenverhalten und auch Wünsche und Enttäuschungen von den Schülern thematisiert und reflexiv bearbeitet werden können, daß es aber bis zum Beginn der Pubertät außerordentlich schwierig ist, eigene Werteinstellungen als individuell verantwortete diskutieren zu lassen.

Im Schaubild lassen sich die genannten Dimensionen des Ich-Bewußtseins nun wie folgt darstellen:



Das Rollen-Ich ist in Anführungszeichen gesetzt, da es das Ich in der gesellschaftlichen Interpretation und Determination darstellt (in der Theorie G. H. Meads⁶ entspricht es dem »me«); die Kleinbuchstaben beim Bedürfnis-Ich signalisieren dieses als den inneren Kern des Ich, die Großbuchstaben beim Über-Ich dessen Charakter als regulative (»herrschende«) Instanz.

Die Entfaltung des Ich-Bewußtseins besteht nicht nur im je voneinander getrennten Umgang mit den drei genannten Ich-Dimensionen, sondern erfüllt sich in deren Vermittlung. Deshalb sind im Schaubild die verschiedenen Bezüge noch einmal umrahmt und das ganze als

Selbst bezeichnet worden⁷: Als ein Selbst kann sich jemand erfahren und sich anderen darstellen, insofern ihm die Vermittlung der Instanzen gelingt – eine kognitive Leistung, die nie vollendet sein kann und geprägt ist vom Konflikt zwischen den Ich-Instanzen, der oft genug im Bewußtwerdungsprozeß erst richtig ausbricht (die Adoleszenzkrise zeugen davon). Das Selbst ist deshalb nur final zu interpretieren als eine Struktur, auf die hin sich ein Individuum durch ständiges Umstrukturieren selbst entwerfen kann. Eine gewisse Stabilität gewinnt das Selbst allerdings durch die Kontinuität des lebensgeschichtlichen Zusammenhangs; wenn das Individuum sich seines Lebenslaufes bewußt ist und ihn rückblickend zu deuten vermag, sieht es in dem schon zurückgelegten Weg nicht nur eine Grundlage für die immer neu zu leistende Selbstwerdung, sondern vermag überhaupt erst das Selbst-Sein als subjektive Leistung zu begreifen.

Die Selbst-Bewußtheit beruht nicht nur auf Interiorisierung der sozialen Dimension, sondern bleibt immer neu auf sie angewiesen: Das Selbst-Sein drängt nach Darstellung im kommunikativen Bezug, durch den erst Ich-Stärke gewonnen werden kann. Sprachliche Verständigung ist in solcher Perspektive nicht nur Reden über einen Sachverhalt oder Bewirken einer Reaktion beim Adressaten (darstellende und appellative Funktion der Sprache), sondern zugleich Medium des Ausdrucks von Subjektivität. Ein Individuum, dem keine Möglichkeit gegeben ist, sich selbst Ausdruck zu verleihen, wird den Mut zum Selbst-Sein und damit die Kraft zur Vermittlung und immer neu notwendigen Reorganisation der Ich-Instanzen verlieren. Deshalb stellt sich der Anspruch an sprachliche Verständigung, nicht nur auf Sachverhalte richtig bezogen zu sein und eine beabsichtigte Wirkung zu erreichen, sondern auch wahrhaftig, d. h. vom Ich verantwortet zu sein.⁸

Die Entfaltung von Ich-Identität vor dem Hintergrund der Ich-Bewußtheit und der Gebundenheit an den kommunikativen Prozeß ist schließlich immer auch bezogen auf Sachverhalte: Das Ich eignet sich die natürliche und die von Menschen geschaffene Umwelt handelnd und begreifend in einem produktiven Strukturierungsprozeß an, so daß sich auch darin das Individuum selbst gegenübertritt und sich finden kann (in der interaktionistischen Identitätstheorie wird dieser Bezug oft vernachlässigt).

Um den möglichen Beitrag des Aufsatzunterrichts für den Identitätsprozeß einsichtig zu machen, muß hier nun die Leistung des Schreibens für das entwickelte Identitätskonzept erörtert werden (in

der Identitätsdiskussion der letzten Jahre wird jeweils fast ausschließlich die Rolle der mündlichen Umgangssprache betont).

IV. Schreiben als gesteigerte Form der Selbstvergewisserung

Schreiben ist nicht, wie manche unterrichtliche Praxis immer noch nahelegt, bloße Verschriftlichung gesprochener Sprache, sondern eine Umsetzung des Sprechdenkens in geschriebene Sprache. Ausgehend von dieser Prämisse kann die mögliche Leistung des Schreibens für die Identitätsgewinnung in folgenden Punkten verdeutlicht werden:

1. Stärker als das mündliche Reden kann das Selbstgeschriebene als ein eigenes Produkt erfahren werden, in dem Inneres vergegenständlicht nach außen getreten und somit faßbar ist. Solche Selbstobjektivierung stärkt die Selbstgewißheit.⁹

2. Da dem Ich im Geschriebenen Selbsterlebtes, Gefühltes, Gedachtes materiell gegenübertritt, entsteht eine ausdrückliche Bewußtheit davon, daß das Ich Subjekt seiner Erlebnisse, Gefühle und Gedanken ist.¹⁰ Das vergegenständlichte Eigene wird interpretierbar, das Betroffensein von der Umwelt zum Nachdenken über die Betroffenheit.

3. Im Schreiben von sich selbst kann Biographie als Vergewisserung des eigenen Lebensbezuges geleistet werden und das lebensgeschichtlich gewonnene Selbst-Sein durch Strukturierung Gestalt gewinnen.¹¹ In manifester Weise erhält im biographischen Erzählen das Vergangene Dauer und erweist sich so als sichtbarer Teil der Identität.

4. Im Schreibakt selbst ist die Sprachproduktion im Vergleich zum Sprechdenken und zur mündlichen Sprache verlangsamt und wird deshalb mit begleitender Reflexion durchsetzt. Sofern es beim Geschriebenen um eigene Gefühle, Gedanken, Erlebnisse geht, kommt ein Selbstreflexionsprozeß in Gang.

5. Beim Lesen des Selbstgeschriebenen wird das Subjekt in manifester Weise zum Adressaten der eigenen Äußerung und tritt auch dadurch sich selbst gegenüber.

Zusammenfassend ist festzuhalten, daß die im Sprechdenken oft diffus und in geringer Bewußtheit ablaufenden Identitätsprozesse beim Schreiben bewußter, greifbarer und beherrschbarer werden können. Diese Rolle geschriebener Sprache als Stütze im Identitäts-

prozeß wird entwicklungspsychologisch faßbar in der Pubertät als der Phase der größten Identitätserschütterungen, wenn Tagebuch, bekenntnishaft Briefe und poetische Versuche mit der Tendenz der Selbstdeutung zum häufigen Medium der Ich-Bewältigung werden.

V. Identität und Schreiben in der Schule

Soll die Identitätsbildung auch ein Ziel für den Aufsatzunterricht darstellen, wird man ihr in dreifacher Weise Rechnung tragen müssen: erstens in einem Angebot an Schreibanklässen, das sich nicht in Zweckrationalität erschöpft, zweitens in erweiterten Formen des Austauschs schriftlicher Aufzeichnungen und drittens in einer Beurteilungspraxis, die auf die subjektive Entwicklung der Heranwachsenden Rücksicht nimmt.¹² Die Aspekte seien kurz veranschaulicht (Beispiele, wie identitätsorientiertes Schreiben im Rahmen größerer Unterrichtseinheiten verwirklicht werden kann, finden sich im Beitrag von B. Schiltz, S. 118 ff.).

1. Zu den Schreibanklässen

In den vergangenen Jahren hat in der Aufsatzdidaktik eine z. T. polemisch geführte Auseinandersetzung um die Aufsatztypen stattgefunden. Für ein identitätsorientiertes Schreiben sollten nicht bestimmte Aufsatztypen propagiert werden, vielmehr gilt es, eine Beschränkung auf bloß zweckrationale Aufsatzformen ebenso abzuwehren, wie es nötig gewesen ist, den Kanon der althergebrachten formal definierten Aufsatztypen zu sprengen.¹³ Unbelastet von stereotypen Stil- und Aufbauvorschriften sollten die Schüler immer wieder Gelegenheit erhalten, von eigenen Erlebnissen, Erfahrungen, Wünschen, Träumen in unterschiedlichen Situationen und Formen schriftlich zu berichten. Nicht ein literarisierender Erlebnisaufsatz ist damit beabsichtigt, der wie gehabt von stilistischen Manierismen strotzt, sondern das Angebot an die Schüler, in schriftlicher Reflexion sich des eigenen Bedürfnis-Ich, des Rollenverhaltens und der Wertvorstellungen bewußt zu werden. Beschreibungen von Wunschwelten – Schilderung des Tageslaufs, wenn man sich in eine andere Person verwandeln könnte – Umschreiben einer gelesenen Erzählung, indem man sich selbst als Figur hineindichtet – sich selbst schildern, wie man sich von jemand ande-

rem gesehen glaubt – in einer Entscheidungssituation einen Brief an sich selber schreiben – solche und ähnliche Angebote können dabei die zum Teil stereotyp gewordenen Themen von Erlebnisaufsätzen auflockern. Als verordneter Zwang ist solches identitätsorientiertes Schreiben allerdings kaum zu realisieren, so daß man häufiger, als es heute geschieht, alternative Angebote als Wahlmöglichkeit machen wird: z. B. einen persönlichen Brief an eine Figur einer Erzählung schreiben oder eine Inhaltsangabe erstellen – einen eigenen Angsttraum erzählen oder ein verändertes Ende zu einer Angstgeschichte schreiben – sich selbst darstellen, wie man ist und wie man gerne sein möchte oder jemanden interviewen und das Interview schriftlich zusammenfassen.

In oberen Klassen werden die erzählenden Schreibformen stärker den problemorientierten weichen, weil mit der eintretenden Pubertät die Auseinandersetzung mit Werteinstellungen in den Vordergrund tritt (das Bedürfnis-Ich bleibt dabei als Spannungspol mit thematisiert). Entsprechend sind die Schreibangebote zu erweitern, wobei zum traditionell vorherrschenden Besinnungsaufsatz anzumerken ist, daß für die Ich-Gewinnung das »objektive« Abwägen des Für und Wider einer Position nicht alleine ausreicht, sondern existentiell erfahrene Probleme zur Aufarbeitung gelangen müßten. Dabei können Widersprüche, Ausweglosigkeiten, offene Fragen, Vermutungen besonders wichtig sein und dürfen nicht einem glättenden Stilideal oder dem Zwang zur dialektischen Problemlösung geopfert werden. Auch das Äußern von Stimmungen, von Zorn und Ärger, von Staunen, von Überraschungen hat im Horizont der Selbstvergewisserung einen Sinn. Häufiger, als es geschieht, müßten auch weniger elaborierte Formen schriftlicher Aufzeichnungen wie kurze Aufschriebe zu einem Problem, Festhalten von Eindrücken, spontanes Niederschreiben von Reaktionen angeregt werden.

Identitätsgewinnung beim Schreiben erschöpft sich allerdings nicht im ausdrücklichen Benennen und Bearbeiten subjektiver Probleme, sondern wird auch dann angesteuert, wenn der Schreibende sich unausgesprochen in die Textproduktion einbringen kann, wie es besonders bei fiktionalen Ausdrucksformen geschieht: in ihnen können die Schüler verschlüsselt von sich selbst reden und in solcher Projektion manches sagen, was sie sonst verschweigen. Die Abwesenheit des Wirklichkeitsanspruchs mit seinen Zwängen läßt vor allem Aspekte der persönlichen Bedürfniswelt ähnlich wie in Tagträumen wesentlich

ungehemmter in Texte einfließen. In einem identitätsorientierten Unterricht wird man deshalb auf das Erfinden von Phantasiegeschichten unterschiedlichster Art (moderne Märchen, science fiction, Kurzgeschichten u. a.) nicht verzichten. Mit Einfallsreichtum und psychologischem Gespür muß der Lehrer Themen und Anregungen so geben, daß die Schüler über die bloße Wiedergabe trivialer Klischees von Massensliteratur hinaus (die oft dominieren) persönlich besetzte Elemente in die Texte einbringen.¹⁴

2. Zu den Austauschformen

Neben der Schaffung von Schreibanlässen und -angeboten sind die Möglichkeiten des Austauschs von Geschriebenem zu bedenken, weil das Interesse anderer für die eigene Person das Vertrauen in die Selbstfindung stärkt und sich selbst dann, wenn nicht ausdrücklich vom eigenen Ich die Rede ist, in persönlich vertretenen Äußerungen eine Selbstdarstellung vollzieht, die in der Kommunikation bestätigt sein will. In dieser Hinsicht schließt sich das identitätsorientierte Schreiben wieder an den kommunikativen Ansatz der Aufsatzdidaktik an.

An folgende Arrangements wäre in diesem Zusammenhang z. B. zu denken:

- Geschriebenes wird unter den Schülern ausgetauscht, sie schreiben einander Kommentare, Antworten, Fragen zu den verfaßten Texten;
- Schreibaktivitäten werden von vornherein entfaltet mit dem Anliegen, daß die Schüler mehr voneinander erfahren wollen: Sie erzählen sich eigene Träume, berichten von einem ihnen wichtigen Ereignis, malen ihre Wunschwelt aus usw.;
- zu Beginn der Bearbeitung eines Problems werden die persönlichen Ansichten in kurzen schriftlichen Stellungnahmen eingebracht und als Anstoß zur Diskussion und weiteren Erarbeitung verwendet;
- es werden Publikationsformen innerhalb der Klasse geschaffen, wie ein Schwarzes Brett, an das man kurze Stellungnahmen, aufgeschriebene Wünsche, Ärgernisse, Ängste usw. anheften kann;
- man inszeniert einen Schreibverkehr mit einer anderen Klasse, stellt sich vor, stellt Fragen, gibt Antworten.

3. Zur Aufsatzbeurteilung

Aufsatzleistungen werden gewöhnlich auf der Grundlage einer No-

tengebung beurteilt, die das Produkt des einzelnen an einem einheitlichen Maßstab mißt. Was auf einem unverwechselbaren individuellen Entwicklungsprozeß beruht, wird bewertet als Erfüllung bzw. Verfehlen einer Sollvorstellung und mit Noten oder Punkten quantifiziert. Selten erhält ein Schüler eine Rückmeldung, die Rücksicht nimmt auf das, was für ihn das Geschriebene bedeutet. Daß er in der Folge immer mehr versucht, seine eigene Subjektivität beim Aufsatzschreiben herauszuhalten, ist nur konsequent. Ein anderes Schülerverhalten würde voraussetzen, daß es dem Lehrer nicht nur um das Erreichen einer einheitlichen Qualifikation geht, sondern er Interesse an der Manifestation von Individualität hat. Er müßte sich fragen, was der Schüler von sich zu verstehen gibt¹⁵, wie er mit seinen Bedürfnissen, seinem äußeren Verhalten, seinen Werteinstellungen zu Rande kommt, wie er mit diesen Dimensionen reflexiv sprachlich umzugehen weiß, wo Verscüttetes, Erwachendes, Verdrängtes spürbar wird. Sein Urteilen wäre dann nicht ein Notengeben, sondern eine Einschätzung des sich manifestierenden Identitätsprozesses, den er als interessierter Leser wahrnimmt – eine unter den gegenwärtigen institutionellen Bedingungen von Schule gewiß noch reichlich utopische Zielvorstellung. Erforderlich wäre auch – und dies dürfte zumindest teilweise realisierbar sein – eine entsprechende Rückmeldung an den Schüler: Der Lehrer korrigiert nicht einfach nur formal das Geschriebene, sondern reagiert mündlich oder schriftlich auf den Inhalt des Aufsatzes, indem er einen weiterführenden Gedanken äußert, eine Frage stellt, sein Interesse für eine bestimmte Aussage kundgibt, einen Einwand erhebt; statt nur Zensor zu sein und mit dem Rotstift zu operieren, tritt er so in eine tatsächliche Kommunikation mit dem Schüler.

Der Schulpraktiker wird freilich fragen, woher er dann die notwendigen Zeugnissenoten hernehmen soll. Das Problem erfordert eine grundsätzliche Überlegung: Die Perfektionierung der Notengebung mit dem Bestreben nach abgesicherter Objektivität hat in den letzten Jahren dazu geführt, daß immer mehr Einzelnoten erteilt werden, damit die Endnote exakt errechnet werden kann. Dadurch ist der Notendruck in die einzelnen Stunden hineingetragen worden und zugleich der Lehrer der Verantwortung enthoben, eine Gesamtbeurteilung zu leisten und zu verantworten, die er aus einer Interpretation des sich in einzelnen Arbeiten nur bruchstückhaft zeigenden Lernprozesses gewinnt. Wenn er wieder den Mut fände zur Notengebung als einem interpretierenden Akt und nicht bloß einer Angelegenheit der Fehler-

und Punktearithmetik und die Kultusministerien das auch zugestehen würden, wäre er nicht mehr gezwungen, jeden Aufsatz einzeln zu bewerten, sondern brauchte sein Wissen um die unterschiedlich gelagerten Fähigkeiten und die Fortschritte der Schüler erst am Ende des Schulhalbjahres in eine Note zu übersetzen. Gewiß wird seine Entscheidung damit anfechtbar – aber wo es nicht nur um Fertigkeiten, sondern auch um Selbstwertung geht, ist objektive Quantifizierbarkeit sowieso eine Illusion, die nur um den Preis einer Mißachtung des Schülers als Person aufrechterhalten werden kann. Auch hier drängt der identitätsorientierte Ansatz über die gegenwärtigen institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen hinaus, die die Schüler veranlassen, in entfremdeter Weise ihr Interesse in einer immer größeren Kalkulierbarkeit von Schulleistungen zu sehen. Dem Lehrer bleibt in vielen Fällen nicht viel mehr übrig, als den zugrunde liegenden Widerspruch bewußt zu machen.

Anmerkungen

1 Zum kommunikationsorientierten Aufsatzunterricht vgl. v. a. Wolfgang Boettcher/Jean Firges/Horst Sitta/Hans Josef Tymister, *Schulaufsätze – Texte für Leser*, Düsseldorf 1973, zur Diskussion auch die Aufsätze von Valentin Merkelbach und Wolfgang Boettcher in: *Diskussion Deutsch* 37 (1977) und 46 (1979). Eine ausführliche Bibliographie zur Aufsatzdidaktik findet man in: Oswald Beck/Franz-Josef Payrhuber (Hrsg.), *Aufsatzunterricht heute. Zielsetzung – Methoden – Beispiele*, Freiburg 1977, S. 179 ff. Auf weitere Angaben wird hier deshalb verzichtet.

2 Z. T. mit ähnlichen Argumenten, aber vor noch umfassenderem Horizont kritisiert Beck die Einseitigkeit des kommunikationsorientierten Aufsatzunterrichts, vgl. Götz Beck, *Der Unsinn der Trennung von »kommunikativen« und »heuristischen« Lernzielen im Schulaufsatz*, in: *Linguistik und Didaktik* 32 (1977), S. 267–280.

3 Wesentliche Anregungen für die folgenden Ausführungen entstammen Jürgen Kreft, *Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte*, Heidelberg 1977.

4 Zur Identitätstheorie vgl. vor allem Lothar Krappmann, *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*, Stuttgart 1975. Zum Problem des Selbstbewußtseins v. a. Ernst Tugendhat, *Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung. Sprachanalytische Interpretationen*, Frankfurt a. M. 1979.

5 Dazu v. a. Lew Semjonowitsch Wygotski, *Denken und Sprechen*, Frankfurt a. M. 1977. Vgl. auch Lawrence Kohlberg, *Zur kognitiven Entwicklung des*

Kindes, Frankfurt a. M. 1974, S. 326 ff. Spezielle Berücksichtigung hat Wygotskis Theorie in der Aufsatzdidaktik Gössmanns gefunden, vgl. z. B. Wilhelm Gössmann, Schülermanuskripte. Schriftliches Arbeiten auf der Sekundarstufe I, Düsseldorf 1979, v. a. S. 32 ff.

6 George Herbert Mead, Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus, Frankfurt a. M. 1975.

7 Zum Begriff des »Selbst«, wie er hier verwendet wird, vgl. v. a. Habermas (einschlägige Stellen in verschiedenen Veröffentlichungen). Auch Hans Dieter Zimmermann, Vom Nutzen der Literatur. Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der literarischen Kommunikation, Frankfurt a. M. 1977, S. 37 ff.

8 Dazu vgl. Jürgen Habermas, Was heißt Universalpragmatik? In: Karl-Otto Apel (Hrsg.): Sprachpragmatik und Philosophie, Frankfurt a. M. 1976, S. 174–272.

9 Dazu vgl. z. B. Josef Billen, Identität und Entfremdung. Zur Grundlegung der Entfremdungstheorie bei Hegel und Marx, in: ders. (Hrsg.), Identität und Entfremdung. Beiträge zum Literaturunterricht, Bochum 1979 (Kamps pädagogische Taschenbücher 81), v. a. S. 17.

10 Daß das Schreiben von sich selbst mehr als Ich-Ausdruck, nämlich Selbstdarstellung ist, gilt bereits Busemann als Grundlage seiner groß angelegten empirischen Untersuchung, vgl. Adolf Busemann, Die Jugend im eigenen Urteil. Eine Untersuchung zur Jugendkunde, Langensalza 1926.

11 Dieser Aspekt kommt in verschiedenen Beiträgen des Bandes von Odo Marquard/Karlheinz Stierle, Identität, München 1979 (Poetik und Hermeneutik VIII) zum Tragen.

12 Zu den unterrichtspraktischen Möglichkeiten vgl. v. a. das Heft Praxis Deutsch 26 (1977) mit dem Titel »Schreiben für sich und über sich«. Einen besonders eindrücklichen Bericht über identitätsorientiertes Schreiben in der Schule bietet Günther Lange, Ein Projekt entsteht. Selbstdarstellung als Thema im Deutschunterricht im 9. Schuljahr, in: Westermanns Pädagogische Beiträge 30 (1978), S. 402–410.

13 Vgl. auch die Vorschläge von Joachim Fritzsche, Aufsatzunterricht und semantisches Lernen, in: Bodo Lecke (Hrsg.), Kommunikative Übungen – Sprachgebrauch, Stuttgart 1976 (Projekt Deutschunterricht 10), S. 1–18.

14 Dazu vgl. das Kapitel »Thema Ich« in Konrad Wünsche, Die Wirklichkeit des Hauptschülers. Berichte von Kindern der Schweigenden Mehrheit, Köln 1972, S. 50–58 und Hartmut Eggert/Michael Rutschky (Hrsg.), Literarisches Rollenspiel in der Schule, Heidelberg 1978 (medium literatur 10).

15 Vgl. Heinrich Roth, Die diagnostische Auswertung des Schulaufsatzes, in: ders., Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover 1971, S. 57–70 und Konrad Wünsche, Was Schüler zu verstehen geben, in: Rudolf Messner/Horst Rumpf (Hrsg.), Schuldeutsch? Materialien zur Einführung in die Sprachdidaktik, Wien 1967, S. 26–50.